

## University of Groningen

### Intellectuele vorming in Nederland en Frankrijk

Blom, Sarah Victoria

**IMPORTANT NOTE:** You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

*Document Version*

Publisher's PDF, also known as Version of record

*Publication date:*

1995

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

*Citation for published version (APA):*

Blom, S. V. (1995). *Intellectuele vorming in Nederland en Frankrijk: een vergelijkend onderzoek naar deelname aan intellectuele vorming in het Franse en het Nederlandse voortgezet onderwijs*. [, Rijksuniversiteit Groningen]. Noordhoff Uitgevers.

**Copyright**

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

**Take-down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

## SAMENVATTING

### Intellectuele vorming in Nederland en Frankrijk

*Een vergelijkend onderzoek naar deelname aan intellectuele vorming in het Franse en het Nederlandse voortgezet onderwijs*

Intellectuele vorming voor allen is tegenwoordig een belangrijke doelstelling in het funderend onderwijs van veel landen, waaronder ook Nederland. Die gewenste intellectuele vorming voor allen is anders dan de intellectuele vorming van vroeger. We zijn in deze eeuw getuige geweest van een transformatie van elitaire intellectuele vorming naar democratischer varianten. De transformatie kan moeilijk meer afgeschilderd worden als de ultieme realisatie van een utopie, zoals dat enkele tientallen jaren geleden nog wel kon gebeuren. Op de drempel van het jaar 2000 is intellectuele vorming voor allen in de eerste plaats een onontkoombaar antwoord op de eisen die een geglobaliseerde en geïndividualiseerde kennismaatschappij aan het onderwijs stelt.

Een land dat gestalte wil geven aan intellectuele vorming voor allen maakt keuzen vanuit bestaande institutionele kaders. Er bestond al een nationaal schoolsysteem, waarin de culturele en pedagogische tradities van dat land zijn neergeslagen. In belangrijke mate bepalen deze tradities het denken en handelen van de mensen die betrokken zijn bij het onderwijs. Ze vormen een 'mentale structuur', die alleen kan veranderen als ook de institutionele kaders een aanpassing aan de eisen van de tijd mogelijk maken.

Uit internationaal vergelijkend studies wordt steeds duidelijker dat sommige landen op het gebied van intellectuele vorming voor allen meer bereiken dan andere landen. De nieuwsgierigheid naar de achtergronden van dergelijke verschillen in onderwijsresultaten - zeker op het gebied van intellectuele vaardigheden - is groot. Veel aandacht trekt bijvoorbeeld de vergelijking tussen Japan en de Verenigde Staten. Het lijkt er inderdaad op dat de wijze waarop culturele en pedagogische tradities hun beslag krijgen in het schoolsysteem, de onderwijsresultaten mede bepalen. Toch is vergelijkend onderzoek naar het 'waardoor' en 'waarom' van verschillen in onderwijsresultaten tussen schoolsystemen beperkt, zeker waar het gaat om resultaten op het gebied van intellectuele vorming in bredere zin. Een probleem is vaak dat bij een vergelijking landen niet alleen verschillen in onderwijsresultaten en in de wijze waarop ze die bereiken, maar ook in sociaal-economische context. Willen we onderzoeken waarom en waardoor schoolsystemen verschillen in bereikte intellectuele vorming, dan ligt het voor de hand schoolsystemen te kiezen die wél in effecten en systeemkenmerken verschillen, maar zo min mogelijk in die sociaal-economische context. Effectverschillen zijn dan namelijk eerder toe te schrijven aan de vormgeving van het schoolsysteem en aan de daarachter liggende culturele en pedagogische opvattingen.

Aanleiding voor deze vergelijkende studie vormde het gegeven dat in Frankrijk in verhouding zoveel meer leerlingen dan in Nederland een hoogwaardig diploma behalen, dat wil zeggen een diploma dat toegang verschaft tot de universiteit. Het feit dat Nederland en Frankrijk twee landen zijn die in sociaal-economisch opzicht niet veel van elkaar verschillen en toch schoolsystemen hebben met een aanzienlijk verschil in deelname aan intellectuele vorming, maakte deze landen verder bij uitstek geschikt voor een vergelijking. De uiteenlopende resultaten zouden dan immers vooral uit de vormgeving van de schoolsystemen verklaard kunnen worden. Een vergelijkend onderzoek van de naoorlogse evoluties van beide schoolsystemen zou dan in de eerste plaats moeten uitwijzen of die verschillen in deelname aan intellectuele vorming na zorgvuldige vergelijking 'overeind blijven'. In de tweede plaats zou nagegaan kunnen worden wat de achtergrond is van die verschillen in deelname. Bij dat zoeken naar verklaringen zou dan niet alleen gelet moeten worden op de vormgeving van het intellectueel vormingsaanbod, maar ook op de invloed van de culturele en pedagogische tradities in beide landen.

### **Probleemstelling, onderzoeksvragen en opzet van het onderzoek**

In het vergelijkend onderzoek is de volgende probleemstelling centraal komen te staan:

Op welke wijze, en in welke mate, heeft zich na de Tweede Wereldoorlog in het Franse en Nederlandse voortgezet onderwijs een transformatie van een elitaire naar een democratische intellectuele vorming voltrokken?

Er zijn vier onderzoeksvragen die richting hebben gegeven aan vier belangrijke stappen in het onderzoek:

- 1 Welke evolutie heeft in beide landen het intellectueel vormingsaanbod doorgeemaakt, in het bijzonder de intellectuele standaarden?
- 2 Hoe is de deelname aan intellectueel vormende trajecten en 'hoge' diploma's geëvolueerd? Welke deelnamepatronen tekenen zich af, mede gelet op de achtergrondkenmerken van leerlingen? Waar doen zich opmerkelijke discrepanties en verschuivingen voor in die deelnamepatronen?
- 3 Op welke wijze heeft het intellectueel vormingsaanbod de deelname aan intellectuele vorming in beide landen beïnvloed? Welke invloed hebben structuurveranderingen gehad?
- 4 Welke invloed hebben culturele en pedagogische tradities op het intellectueel vormingsaanbod en de deelname daaraan in het Franse en het Nederlandse voortgezet onderwijs?

De gekozen onderzoeks aanpak laat zich karakteriseren als interdisciplinair en integraal. Daarbij is een bepaalde uitwerking gegeven aan de methodologie van de vergelijkende gevalsstudie. Het Franse en het Nederlandse schoolstelsel zijn als aparte casussen bestudeerd aan de hand van een algemeen beschrijvingsmodel. Verder is typerend voor de aanpak dat vanuit effectpatronen - in casu patronen van deelname

aan intellectuele vorming in het Franse en het Nederlandse voortgezet onderwijs - systematisch is 'teruggeredeneerd' naar het intellectueel vormingsaanbod, zoals dat ingebed is in het Franse en het Nederlandse schoolstelsel. Teneinde de effectpatronen zo valide en vergelijkbaar mogelijk te reconstrueren is uitgegaan van nationale cohorten. In de bestudeerde periode - van de jaren zestig tot de jaren negentig - bleken er vier Franse en vier Nederlandse cohorten te bestaan die in de tijd redelijk te *matchen* waren. Zo konden vier paren van cohorten gemaakt worden, waarvan de effectpatronen paarsgewijs vergeleken zijn. Daarnaast is ook longitudinaal gekeken, zowel per land als vergelijkenderwijs.

FRANKRIJK	NEDERLAND	
jaren '60 :	Panel 1962 (Girard)	Cohort '64/'65 (Van Heek)
jaren '70 :	Panel 1973	Cohort 1977 (SMVO)
jaren '80 :	Panel 1980	Cohort 1982 (SLVO)
jaren '90 :	Panel 1989	Cohort 1989 (VOCL)

De geconstrueerde effectpatronen geven aan welke proportie van een generatie (=cohort) deelneemt aan intellectueel vormende trajecten in het voortgezet onderwijs. In Nederland zijn als intellectueel vormend traject onderscheiden: gymnasium, VWO en HAVO-met-propedeuse-HBO. In Frankrijk is het intellectueel vormend traject: *collège* en *lycée* met de algemene en technologische baccalaureaten als afsluiting. Vergeleken is de deelname aan die trajecten die het meest vergelijkbaar zijn, dus bijvoorbeeld: gymnasium en het traject naar een 'Bac C'. Dit zijn dan de 'hoogstestatus'-trajecten.

De effectpatronen beschrijven bovendien welke leerlingengroepen participeerden in de intellectueel vormende trajecten, en hoe deze groepen zich onderling verhiielden. Doordat in elk land over een periode van dertig jaar vier cohorten gevolgd konden worden, is het mogelijk geweest evoluties van deelnamepatronen van verschillende leerlingengroepen waar te nemen: van (zeer) goed presterende leerlingen, van jongens en meisjes, van leerlingen uit hoge beroepsgroepen en uit werkersmilieu, en van allochtone leerlingen. Waar dat interessant en mogelijk was, zijn *ratio's* geconstrueerd om de evolutie van de verhouding tussen bepaalde groepen leerlingen te volgen. Zo drukt bijvoorbeeld de meritocratiëratio uit hoe binnen een hoog traject de verhouding is tussen (zeer) goede en matige leerlingen.

Om nu het 'terugredeneren' van effectpatronen naar het intellectueel vormingsaanbod en naar de daarin uitgekristalliseerde culturele en pedagogische tradities te systematiseren, zijn zes *thesen* opgesteld. Deze zijn het resultaat van een literatuurstudie naar wat culturele en pedagogische tradities, en sociaal-wetenschappelijk onderzoek zeggen over intellectuele vorming en deelname daaraan. De zes thesen zijn zodanig geformuleerd dat ze een stijging van deelname aan intellectuele vorming in het voortgezet onderwijs verklaren, onder de conditie dat de intellectuele standaard niet is gedaald. Een daling van de deelname wordt verklaard door de redenering om te keren. Onderscheiden zijn:

- de *rippingsthese*, die deelnamestijging verklaart uit het rekening houden met 'late rijpers',
- de *meritocratiethese*, die deelnamestijging verklaart uit de toestroom van jonge, intelligente leerlingen,
- de *compensatiethese*, die deelnamestijging verklaart uit de toestroom van kansarme leerlingen die door meer leertijd en/of extra instructie alsnog in een hoger traject komen,
- de *cultureel-kapitaalthese*, die deelnamestijging verklaart uit een betere spreiding van culturele hulpbronnen (opgevat als culturele 'intelligenties')
- de *heterogeniteitsthese*, die deelnamestijging verklaart uit het gunstige effect van een sociaal heterogene samenstelling van de hoge trajecten, en
- de *these van de hoge verwachting*, die deelnamestijging terugvoert op een aanbod van hoge verwachtingen door leraren voor steeds meer leerlingen.

De waargenomen effectpatronen zijn systematisch geanalyseerd en geïnterpreteerd aan de hand van deze zes thesen. Zo konden patronen van deelname in Frankrijk en Nederland in verband worden gebracht met het intellectueel vormingsaanbod in die landen. De thesen zijn daartoe geoperationaliseerd in 'als-dan'-redeneringen van effectpatroon naar onderwijsconditie(s); bijvoorbeeld: als een deelnamestijging teweeg gebracht wordt door de toestroom van intelligente leerlingen, dan moet de entreesselectie verbeterd zijn (*meritocratiethese*). Dit analyseren en interpreteren van de waargenomen effectpatronen is het 'valideren' van de thesen genoemd. Onderscheiden is een validering per land, en een vergelijkende validering. De op deze wijze gevonden verklaringen voor een stijging (of daling) sluiten elkaar niet uit; ze zijn eerder complementair.

#### Onderzoeksresultaten

Uit de vergelijking van het intellectueel vormingsaanbod is gebleken dat de intellectuele standaarden in beide landen weliswaar niet gelijk zijn, maar wel gelijkwaardig in internationale vergelijkingen van standaarden en ook van nationale prestatieniveaus. In geen van beide landen zijn er indicaties voor een duidelijke niveaudaling. Zorgelijk is alleen het niveau van het begrijpend lezen in Nederland. Er zijn wel verschuivingen ten aanzien van kennis-en vaardigheidsdomeinen. Die gelijkwaardigheid van de intellectuele standaarden en het op peil blijven daarvan betekenen dat een stij-



ging van deelname aan intellectuele vorming kan worden uitgelegd als een *niveau-verhoging door verbreding*.

Uit de vergelijking van effectpatronen zijn naast een aantal min of meer overeenkomstige tendenzen, ook een aantal vrij saillante verschillen naar voren gekomen tussen het Franse en het Nederlandse schoolsysteem. De overeenkomstige tendenzen zijn:

- In beide landen is de deelname aan intellectuele vorming gestegen vanaf de jaren zestig; van deze deelnamestijging hebben alle onderscheiden leerlingengroepen geprofiteerd, zij het niet alle in gelijke mate.
- Voor (zeer) goede leerlingen zijn de onderwijskansen verbeterd in beide landen.
- In beide landen is de sociale ongelijkheid groot, en het grootst in de hoogstestatus-trajecten (gymnasium en *bac C*).
- In beide landen heeft een aanzienlijke proportie (ongeveer 40%) van de leerlingen die een hoger diploma behaalt, vertraging opgelopen. Leerlingen uit hoge beroepsgroepen maken het meest gebruik van vertraging.

Saillante verschillen tussen de Franse en de Nederlandse deelnamepatronen zijn er ook:

- De deelname aan intellectueel vormende trajecten en hoge diploma's is in Frankrijk veel sterker gestegen dan in Nederland. Voor het totaal der hoge diploma's (*bacs généraux* en *bacs technologiques*) konden we in Frankrijk een stijging waarnemen van 21% van een generatie in de jaren zestig, naar 52% in deze tijd. In Nederland is de deelname nauwelijks gestegen; van bijna 20% van een generatie in de jaren zestig, naar 22% in deze tijd (VWO-diploma en HAVO-propedeuse-HBO).
- In Frankrijk is een steeds grotere proportie leerlingen bij de entree in het voortgezet onderwijs als 'goed' of zeer goed gekwalificeerd; tegenwoordig is dat 55%. In Nederland is de proportie min of meer constant gebleven, zo tussen de 30% en de 35%. Verder is de spreiding in prestatieniveaus in Nederland groter.
- In Nederland heeft er naast een proces van meritocratisering ook een tegengestelde beweging, een 'demeritocratisering', plaatsgevonden. De proportie leerlingen met een matige score op de citotoets (P3) die een VWO-diploma haalt is gestegen. Verder blijkt 35% van de (zeer) goede leerlingen géén VWO- of HAVO-diploma te behalen en 50% géén hoog diploma (VWO-diploma of HAVO-propedeuse-HBO). In Frankrijk kon een demeritocratisering niet vastgesteld worden, wegens het ontbreken van gegevens.
- De deelname van leerlingen uit werkersmilieu ligt in Frankrijk aanzienlijk hoger dan in Nederland, namelijk ongeveer tweemaal zo hoog in elk der onderscheiden intellectueel vormende trajecten. Opvallend is de hoge deelname van de Franse werkersmeisjes. Dat de ongelijkheid in de deelname in beide landen toch zeer vergelijkbaar is, komt doordat leerlingen uit hoge beroepsgroepen in Frankrijk ook veel beter vertegenwoordigd zijn dan in Nederland.

- De compositie van de hoge trajecten is in Nederland veel minder sociaal heterogeen dan in Frankrijk. De sociale heterogeniteit is in Nederland gedaald tussen de jaren zestig en de jaren negentig, met name in het gymnasium.
- Tussen de beide laatste cohorten, Panel '89 en Cohort '89 zijn de grootste discrepanties waar te nemen. In Frankrijk is de deelname gestegen, is de sociale ongelijkheid verminderd, en de sociale heterogeniteit toegenomen. In Nederland is de deelname aan de hoge trajecten iets gedaald, neemt de ongelijkheid toe, en voltrekt zich een elitisering van de hoge trajecten. In beide landen is de vertraging afgenomen, maar de gevolgen daarvan zijn verschillend.

Op grond van deze onderzoeksresultaten kan geconcludeerd worden dat het Franse schoolsysteem al verder op weg is naar een 'intellectuele vorming voor allen' dan het Nederlandse. Het Nederlandse systeem vertoont een grote stabiliteit en slechts lichte verschuivingen in deelnamepatronen. De recente ontwikkelingen zouden enige zorgen moeten baren, gelet op de doelstelling van 'intellectuele vorming voor allen'.

### Interpretatie en discussie

Hoe kunnen deze verschillen in uitkomsten nu geïnterpreteerd worden? Zoals aangegeven is de interpretatie gesystematiseerd aan de hand van de zes thesen. Samenvattend blijken de relatief gunstige Franse resultaten verklaard te kunnen worden uit een samenspel van steeds gunstiger wordende onderwijscondities. Met andere woorden: in Frankrijk is het intellectueel vormingsaanbod zo veranderd in de loop der jaren dat voor de verschillende leerlingengroepen vrij optimaal gunstige condities werden gerealiseerd. Zulke *gunstige* condities zijn bijvoorbeeld:

- geen entreeselectie voor het voortgezet onderwijs, maar wel het jaarlijks vaststellen of leerlingen de nationale norm halen
- een vroege start van het kleuteronderwijs (2- à 3-jarige leeftijd)
- een hoge, intellectuele standaard voor alle leerlingen, ook in het voortgezet onderwijs met in het bijzonder de nadruk op linguïstische competenties
- een discursieve wijze van kennisoverdracht (die mede het gevolg is van de 'botsing' tussen een hoogwaardig curriculum en sociaal heterogeen samengestelde klassen)
- een aanbod van hoge verwachtingen door de leraren; hierbij is belangrijk dat het beroep leraar bij Franse leerlingen in redelijk hoog aanzien staat.

*Last but not least* geldt dat er in Frankrijk een open, flexibele structuur van het onderwijs is die het mogelijk maakt zulke gunstige condities nationaal te realiseren.

In Nederland zijn in feite alleen enkele gunstige condities voor een verdere meritocratisering aangetroffen, zoals een betere toegankelijkheid (Mammoetwetstelsel), een objectieve selectie (citotoets), een duidelijke standaard (centraal schriftelijke examens). Nu gebleken is dat zelfs die meritocratisering zich niet optimaal heeft voltrokken, is het nodig de meritocratische condities nader te bezien en in het totale

samenspel van onderwijscondities te plaatsen. Dan blijkt er eerder een ongunstig samenspel van condities te zijn voor de realisering van een intellectuele vorming voor allen. De belangrijkste daarvan zijn:

- de vroegtijdige opslitsing van leerlingen over een veelheid van schooltypen, waarin de hogere typen wel en de lagere typen geen intellectuele vorming aanbieden
- de normaalverdeling waarin de citotoets leerlingen categoriseert; deze beperkt 'automatisch' de voor intellectuele vorming geschikt geachte groep
- de onduidelijkheid van de selectienormen onderweg; het beeld van de 'typische VWO-leerling' lijkt sterker de selectie te bepalen dan de reële prestaties en vooral ook de inspanning van de VWO-leerling
- het ontbreken van een aantal belangrijke voorwaarden voor leerlingen die niet evident (zeer) goed presteren om een intellectuele vorming te ontvangen, met name: het geringe compenserend vermogen (van het basisonderwijs) voor taal'-achterstand', de sociaal en cognitief eenzijdige samenstelling van de lage schooltypen en het ontbreken van een aanbod aan hoge verwachtingen.

Ook in Nederland zien we dus dat de structuur van het onderwijs een belangrijke, in dit geval belemmerende rol speelt. Op allerlei punten is duidelijk geworden dat de Mammoetwetstructuur voor een doel als meritocratisering in sommige opzichten adequaat is gebleken, maar dat niet is voor een doel als 'intellectuele vorming voor allen'.

Aan het slot van de studie zijn de onderzoeksbevindingen nog eens expliciet in verband gebracht met de culturele en pedagogische tradities in beide landen. We kunnen niet anders concluderen dat deze tradities inderdaad sterk de onderwijsresultaten medebepalen. Waar in Frankrijk intellectuele vorming vooral gezien wordt als het resultaat van een overdracht van culturele 'intelligenties' en van een daarbij horende inspanning van de leerling, overweegt in Nederland een naturalistische opvatting. Het beeld hierin is dat de aanleg in hoge mate bepaalt of intellectueel gevormd kan worden. Inspanning en betekenisvol leren zijn naar de achtergrond verdwenen. Het steeds dominant worden van het 'aanleg-denken' sluit in feite naadloos aan op een veel oudere Nederlandse traditie van 'differentie-denken'. Daarvan vormen de verzuiling en het Mammoetwetstelsel de neerslag. Deze structuren versterken de productie en reproductie van intellectuele verschillen tussen leerlingen. Dat is in deze tijd minder gewenst en kennelijk ook niet nodig.